

Merkt, Marianne

Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre

Miller, Damian [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]: *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*.
Münster : Waxmann 2013, S. 276-295. - (Medien in der Wissenschaft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Merkt, Marianne: Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre - In: Miller, Damian [Hrsg.]; Volk, Benno [Hrsg.]: *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster : Waxmann 2013, S. 276-295 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109268 - DOI: 10.25656/01:10926

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-109268>

<https://doi.org/10.25656/01:10926>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

WAXMANN

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf

Damian Miller,
Benno Volk (Hrsg.)

E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf



Waxmann 2013
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 63

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2818-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2013

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagillustration: © Sergej Khackimullin – Fotolia.com

Bildbearbeitung: Urs Stuber

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	9
-------------------------------	---

Benno Volk, Damian Miller

Bedeutung von E-Portfolios für das Schnittstellenmanagement von Hochschulen	11
--	----

Zum Aufbau der Publikation	36
----------------------------------	----

Grundlagen

Gabi Reinmann, Silvia Hartung

E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement	43
---	----

Kerstin Mayrberger

E-Portfolios in der Hochschule – zwischen Ideal und Realität	60
--	----

Thomas Häcker, Jan Seemann

Von analogen Portfolios für die Entwicklung von digitalen E-Portfolios lernen	73
--	----

Peter Baumgartner, Reinhard Bauer

Auf dem Weg zu einer Mustersprache für E-Portfolios	91
---	----

Ramón Reichert

Portfoliostrategie 2.0 „Biografiearbeit“ und „Selbstnarration“ im Social Net	105
---	-----

Funktion in der Hochschullehre

Andrea Christen, Martin Hofmann

E-Reflexionsportfolio an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG, Schweiz). Entwicklungen im Studienjahr 2009/2010	133
---	-----

Christine Smith, Chrissi Nerantzi

E-Portfolios: Assessment as Learning Using Social Media Capturing Conversational Learning Examples Drawn from Academic Development	147
--	-----

Marianne Schärli

Das E-Portfolio an der Höheren Fachschule Gesundheit und Soziales Aarau	167
--	-----

<i>Walter Bächtold, Damian Miller</i> E-Portfolio Sek I Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG, Schweiz)	180
--	-----

<i>Jörg Stratmann, Thomas Wiedenborn, Markus Janssen</i> Zur Neukonzeption der Praktikumsstruktur Eine Selbstlernumgebung mit E-Portfolio in der ersten Praxisphase	191
--	-----

<i>Dominik Petko</i> Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch	206
---	-----

Sicht der Studierenden

<i>Ina Ertner, Eva Opitz, Verena Ott, Sarah Rohrer, Sandra Hofhues, Thomas Sporer</i> Unterstützung überfachlicher Kompetenzentwicklung in Projekten mit E-Portfolio-Arbeit: ein „Reality-Check“ aus Studierendenperspektive	215
---	-----

<i>Andrea Christen, Martin Hofmann, Karin Ackermann, Tanja Stronski, Mara Fey, Silas Kutschman, Tirzah Zimmerer, Selina Domeisen</i> Erfahrungen mit Mahara aus Sicht von Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG, Schweiz)	231
--	-----

<i>Marina Ehrmann</i> E-Portfolio: Aus der Sicht einer Studentin an der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG, Schweiz)	240
--	-----

Sicht der Lehrenden

<i>Benno Volk, Anja Pawelleck, Pamela Alean-Kirkpatrick</i> Teaching Portfolio (E-)Lehrportfolios als Instrumente für das Kompetenzmanagement von Hochschullehrenden	245
---	-----

<i>Paul Savory, Amy Goodburn</i> Types of Faculty Course Portfolios to Showcase Classroom Practices and Student Learning Making Visible the Intellectual Work of Teaching	265
--	-----

<i>Marianne Merkt</i> Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre	276
--	-----

Übergang Hochschule – Beruf

René Melliger

E-Portfolio in der Vermittlung von Fach- und Kaderpersonal..... 296

Benno Volk, Cindy Eggs, Alexander Salvisberg, Damian Läge

Soft Skills Competency Profiler und E-Portfolio

Zwei Instrumente zur Verbesserung der Employability

von Hochschulabsolvierenden 305

Cornel Müller

Career Portfolio

Eine Analyse mit Praxisbeispiel 324

Reinhard Schmid

Berufswahl- und Laufbahn-Portfolio

Gut gerüstet für Beruf und Karriere..... 334

André Frey, Andreas Sägger, Davud Evren, Anouscha Boner,

Michel Geiter

E-Portfolios an der Technischen Berufsschule Zürich

An der Schnittstelle zu Schule und Beruf..... 351

Andreas Schmidbauer

Showcase E-Portfolio Usage in the Workplace

The Beneficial and Disruptive Potential in the Context

of Information Silos..... 363

Tools und Service

Florian Gnägi, Kirsten Scherer Auberson, Roland Streule

Entwicklung eines E-Portfolios für das LMS OLAT

Ein Erfahrungsbericht 374

Matthias Kunkel, Oliver Lang, Ulrike Wilkens

E-Portfolio-Funktionalität für ILIAS

Herausforderungen und Chancen der Begegnung von

Hochschuldidaktik und Softwareentwicklung 391

Kristina D.C. Höppner

The Past, Present and Future of an E-Portfolio System –

Developing the Open Source Software Mahara..... 409

Geoff Leigh

The E-Portfolio Service Foliotek

What, How, Why 419

<i>Athanasios Siaperas, Philippe Tissot, Ernesto Villalba</i> Europass The (E-)Portfolio to Promote Mobility of Workers and Learners in Europe.....	432
<i>Thomas Schmidt, Katja Liebigt</i> eProfilPASS Ein E-Portfolio zur Kompetenzfeststellung.....	444
<i>Anita E. Calonder Gerster</i> Kompetenzmanagement mit elektronischem Begleitinstrument Das E-Portfolio CH-Q – Entwicklung und Anwendung.....	454
Autorinnen und Autoren	468

Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt die Erfahrungen mit der Einbettung der E-Portfolio-Arbeit in das Curriculum und in die Studienpraxis des hochschuldidaktischen „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg. Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, die Balance zwischen den vorgegebenen, lehrorientierten Strukturen an den Hochschulen und der Selbstbestimmung der Studierenden zu halten. Der Beitrag verdeutlicht die Notwendigkeit einer professionellen Weiterbildung für akademisch Lehrende, die auf Reflexion des eigenen Tuns und dessen kontinuierlicher Weiterentwicklung zielt. Ergebnisse eines Teilprojekts von ProfiLe Dortmund haben gezeigt, dass die Anforderungen an Hochschullehrende im Verlauf der Berufsbiografie komplexer werden. Der Beitrag mündet in ein Plädoyer, die aufgeworfenen Fragen und Probleme der Hochschullehre wissenschaftlich fundiert anzugehen. Dafür bedarf es der Unterstützung der Hochschulpolitik und der Institutionen, in denen diese Fragen und Probleme auftreten.

1 Portfolio-Arbeit

Im Kontext des Diskurses zur pädagogischen Professionalisierung hat die Lehrportfolio-Methode im deutschsprachigen und im internationalen Raum in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen.

Der Portfolio-Methode wird in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung zugeschrieben. Die prozessorientierte Schreibarbeit an einem Portfolio, angereichert durch Lehr-Lernsettings mit Peer-Feedback und Lehrenden-Beratung, soll die Reflektion des eigenen Tuns und der eigene Rolle sowie die Habitualisierung einer Kultur des professionellen Austausches unterstützen (vgl. auch Auferkorte-Michaelis & Szcyrba, 2006). Das Portfolio-Produkt gibt seinen Ersteller/inne/n die Möglichkeit, auf die Kompetenzdarstellung Einfluss zu nehmen, indem sie auswählen können, wie die eigenen Kompetenzen in Form von Werkstücken und Reflektionen des eigenen Handelns dargestellt werden. E-Portfolio-Plattformen bieten beispielsweise erweiterte Möglichkeiten der Unterrichtsdokumentation durch die Möglichkeit, multimediale Formate wie digitale Fotos, Ton- oder Filmelemente einzubinden. Spezifische Formen professioneller Kommunikation lassen sich gut üben. Die Portfolio-Inhabe-

r/innen können individuelle Ansichten eigener Portfolio-Elemente für ausgewählte Leser/-innen zusammen stellen, Dokumente ihrer Lehrtätigkeit einbinden und die Feedback-Funktionen in E-Portfolio-Plattformen nutzen, um sich Rückmeldungen von Peers und Lehrenden zu holen. In der internationalen Diskussion zum Einsatz von Lehrportfolios in der Lehrerbildung wird diskutiert, ob das Anlegen einer orientierenden Struktur durch die Studiengangsanbieter, beispielsweise mit Entwicklungsaufgaben und Musterlösungen in der E-Portfolio-Plattform hilfreich für die professionelle Entwicklung ist (für einen Überblick, vgl. auch Merkt, 2010). Die Prüfung und Bewertung der reflexiven Anteile im Lehrportfolio werden dabei durchaus kritisch diskutiert (vgl. dazu auch Meyer et al., 2011). Darauf verweist beispielsweise Häcker mit dem Begriff des „defensiven Reflektierens“ (Häcker, 2005, S. 7).

Ziel des hochschuldidaktischen Weiterbildungsstudiengangs „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg ist es, die Professionalisierung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern in der Hochschullehre zu unterstützen. Im Studiengang „Master of Higher Education“ wurde als spezifisches Unterstützungsformat zur Professionalisierung die Arbeit mit Lehrportfolios 2006 eingeführt. Seit 2009 wird die Lehrportfolio-Arbeit auf einer E-Portfolio-Plattform durchgeführt. Die E-Lehrportfolio-Arbeit startete zunächst mit kleineren Projekten, die die Studierenden freiwillig wählen konnten und wurde in mehreren Phasen weiter entwickelt. Die Studiengangsleitung nahm die anstehende Reakkreditierung 2011 zum Anlass, das bis dahin entwickelte Konzept eines studienbegleitenden Moduls „Lehrkompetenz“ zur Unterstützung der Lehrportfolio-Arbeit in die Studienordnung zu übernehmen. Mit Erlass der Studienordnung von 2011 ist die Phase der Implementierung des Lehrportfolio-Konzepts in das Curriculum und in den Studienbetrieb formal abgeschlossen. Die curriculare Form des studienbegleitenden Moduls ist sowohl hinsichtlich der Lehrportfolio-Arbeit als auch hinsichtlich der Unterstützungsformate für die Studierenden innovativ. Der folgende Bericht stellt die Erfahrungen der Studiengangsleitung mit der Umsetzung dar. Im Anschluss daran wird vor dem Hintergrund erster Ergebnisse aus dem BMBF-geförderten Projekt *ProfiLe* begründet, warum eine Professionalisierung der Hochschullehre erforderlich ist, wie sie im Hamburger Studiengang „Master of Higher Education“ entwickelt wurde und warum, als Konsequenz daraus, auch die Professionalisierung der Hochschuldidaktik für notwendig erachtet wird.

Zur Illustration der Studienpraxis wird der Artikel einleitend mit einer fiktiven Beschreibung eines Studienverlaufs aus der Sicht einer Studentin eingeleitet. Im zweiten Abschnitt schließt die Darstellung der Erfahrungen und Erkenntnisse an, die die Studienanbieter und hauptamtlich Lehrenden des Studiengangs in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der studienbegleitenden Lehrportfolio-Arbeit und ihrer Implementation in den Studienablauf gewonnen haben. Auf den Erfahrungsbericht aus der Studiengangspraxis folgt die Auseinandersetzung

mit aktuellen Erkenntnissen zur Modellierung der Lehrkompetenzentwicklung, die aus einem BMBF-geförderten Forschungsprojekt zu Professionalisierung der Hochschullehre stammen. Abschließend werden die Erfahrungen und die neuesten theoretischen und empirischen Befunde in ihren Konsequenzen für die Professionalisierung der Hochschullehre und, daraus folgend, für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik dargestellt.

2 Fiktiver Studienverlauf der Studentin S. im „Master of Higher Education“

Da die Studierenden sehr viel Flexibilität in der Gestaltung ihres Studienverlaufs haben, wird zur Illustration, wie ein Studium im „Master of Higher Education“ und die darin integrierte Lehrportfolio-Arbeit aussehen kann, ein fiktives Beispiel aus der Sicht der Naturwissenschaftlerin S. beschrieben, die Studentin im Studiengang „Master of Higher Education“ sein soll.

Abbildung 1 gibt eine Übersicht über die Studienanforderungen im studienbegleitenden Modul „Lehrkompetenz“. Die vier thematisch ausgerichteten Module „Planungskompetenz“, „Leitungskompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Medienkompetenz“ sind in der Abbildung 1 nicht aufgeführt. Sie können in beliebiger Reihenfolge studiert werden und bestehen aus zwei Teilmodulen pro Modul. In jedem Teilmodul muss ein Workshop belegt und ein Leistungsnachweis erbracht werden. Jedes Modul wird mit einer Modulprüfung abgeschlossen.

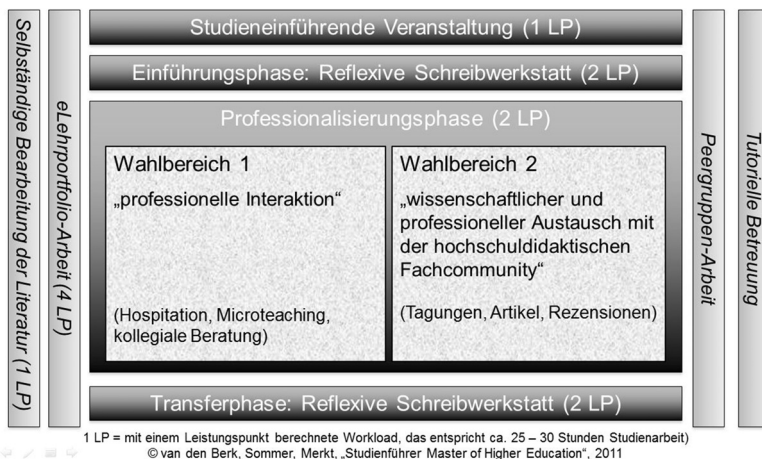


Abbildung 1: Curriculare Gestaltung des studienbegleitenden Moduls „Lehrkompetenz“, in das die reflexive Schreibarbeit des Lehrportfolios eingebettet ist

Als besonderes curriculares Merkmal ist die tutorielle Betreuung der Peergruppen- und Lehrportfolio-Arbeit durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang hervorzuheben. Sie wird in Kapitel 3 „Erkenntnisse aus der Übergangsphase“ unter „Tutorielle Betreuung der Peergruppen-Arbeit“ detailliert beschrieben.

Studieneinführende Veranstaltung und Beginn der E-Lehrportfolio-Arbeit in Mahara

Zu Beginn des Studiums hat Studentin S. an einer zweitägigen studieneinführenden Veranstaltung teilgenommen, in der sie die inhaltlichen und technischen Aspekte der eLehrportfolio-Arbeit kennen gelernt hat. Sie hat ein eigenes Lehrportfolio in einer empfohlenen Grundstruktur in Mahara¹ angelegt, erste Einträge zu ihren Erwartungen an das Studium vorgenommen und mit ihrer Peergruppe zusammen, die im Workshop gebildet wurde, ein Gruppenforum eingerichtet. Aufgrund von theoretischen Texten hat sie zusammen mit ihrer Jahrgangsgruppe eigene Kriterien und Ziele für ihre studienbegleitende Lehrportfolio-Arbeit entwickelt.

Workshops, Modulprüfungen und tutorielle Betreuung der Peer-Gruppe

Danach hat sie sich einen individuellen Studienplan für das erste Semester zusammengestellt, sich für zwei Workshop-Angebote aus den vier Modulen „Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenz“ angemeldet, die sie inhaltlich interessieren und mit ihrem beruflichen und privaten Terminplan zusammen passen und den ersten Workshops besucht. In der studieneinführenden Veranstaltung wurde ihr empfohlen, nach jeder besuchten Lehrveranstaltung im Studiengang einen kurzen Eintrag ins Lerntagebuch 1 des E-Lehrportfolios in der E-Portfolio-Plattform Mahara zu machen. Für das Lerntagebuch 1 hat sie einen Blog in der Mahara-Umgebung in ihrem Portfolio eingerichtet. Da sie reflexives Schreiben aus ihrem Disziplinintergrund nicht kennt, fällt es ihr schwer, diese Empfehlung umzusetzen. Deshalb hat sie keinen Eintrag zum Workshop in ihr Lerntagebuch in der E-Portfolio-Plattform Mahara geschrieben. Mit der Workshop-Leiterin hat sie einen Leistungsnachweis und einen Abgabetermin vereinbart, und plant, am Ende des zweiten Semesters den Workshop aus dem zweiten Teilmodul zu besuchen und am Ende des Semesters die erste Modulprüfung zu absolvieren. Darauf möchte sie sich zusammen mit ihren Peer-Gruppenmitgliedern vorbereiten. Vor allem die Bearbeitung

1 Look-up: <http://test.Mahara.de/>

der Modulliteratur fällt ihr schwer, da sie Naturwissenschaftlerin ist und die Modulliteratur sozial- und geisteswissenschaftlich orientiert ist. Sie findet die theoretischen Texte sehr unstrukturiert. Es irritiert sie, dass es keine eindeutigen Definitionen, z.B. vom Begriff „Methoden“ gibt, sondern viele, sehr unscharfe Definitionen nebeneinander stehen bleiben.

E-Lehrportfolio-Arbeit im studienbegleitenden Modul „Lehrkompetenz“

Studentin S. hat bereits eine E-Mail von ihrer Tutorin mit einem Angebot für ein Peer-Gruppengespräch erhalten. Im Gespräch soll besprochen werden, ob die Peer-Gruppe zusammen gefunden hat, ob es bereits Verabredungen für den Austausch untereinander gibt, ob es Fragen zur Portfolio-Arbeit oder der Arbeit im studienbegleitenden Modul gibt oder Sonstiges zu klären ist. Die Tutorin fragt nach, ob die Studierenden bereits Routinen entwickelt haben, die Lehrportfolio-Arbeit kontinuierlich zu betreiben und gibt Anregungen, Hinweise und Tipps dazu.

Studentin S. möchte im zweiten Semester mit der Arbeit im studienbegleitenden Modul „Lehrkompetenz“ beginnen. Sie entnimmt dem Studienführer, dass in der **Einführungsphase** zwei Elemente erarbeitet werden sollen. Studentin S. wird sich in angeleiteten Übungen mit den intuitiven und emotionalen Zugängen zu ihrer Lehre auseinander setzen, beispielsweise mit ihrer Lernbiografie, der Einbindung ihrer Lehre in eine Beziehungsstruktur oder über Problematisches und Gelungenes in ihrer Lehre. Für die Ergebnissicherung dieser Übungen stehen schon in den Workshops Zeitfenster für Einträge in das eigene Lehrportfolio zur Verfügung. Auf dieser Grundlage soll die Lerngruppe des Workshops eigene Qualitätskriterien für gute Lehre entwickeln.

Sie entnimmt dem Studienführer weiterhin, dass die **Professionalisierungsphase** aus zwei Wahlbereichen besteht, aus denen sie je einen Baustein als eintägige Workshops belegen soll. Der Wahlbereich 1 „professionelle Interaktion“ fokussiert die Habitualisierung des kollegialen Austauschs in der Lehre. Hier muss Studentin S. einen Baustein der drei Bausteine „Peer-Hospitation“, „kollegiale Beratung“ und „Micro Teaching“ belegen. Jedes Semester werden zwei der drei Bausteine im regelmäßig wechselnden Turnus angeboten. Aus dem Wahlbereich 1 interessieren sie am meisten die Bausteine „Hospitation“ und „Micro Teaching“. Sie nimmt sich vor, einen der beiden eintägigen Workshops ebenfalls schon im zweiten Semester zu besuchen, wenn die Termine in ihre Planung passen. Aus dem Workshop „Hospitation“ wird sie einen Hospitationsbericht einer Kommilitonin aus dem Studiengang erhalten, den sie in ihrem E-Lehrportfolio speichern kann. Aus dem „Micro Teaching“ Workshop wird sie einen PodCast der Unterrichtssequenz erhalten, die sie selbst durchgeführt hat. Auch den

PodCast kann sie in ihr E-Lehrportfolio hochladen und ihn später für eine Rückschau auf ihre Entwicklung nutzen.

Der Wahlbereich 2 „Wissenschaftlicher bzw. professioneller Austausch in der Hochschuldidaktik“ hat das Ziel, die Partizipation an der Fachcommunity der Hochschuldidaktik zu initiieren. In diesem Bereich kann Studentin S. wählen zwischen den Bausteinen „wissenschaftliche Schreibwerkstatt“ oder „Dokumentation eines hochschuldidaktischen Projekts oder einer Tagung in der Fachcommunity“. In der „wissenschaftlichen Schreibwerkstatt“ kann sie die Veröffentlichung eines hochschul- oder fachdidaktischen Artikels, Tagungsbeitrags oder einer Rezension vorbereiten oder auch die Begutachtung eines Beitrags übernehmen. Sie hat in der studieneinführenden Veranstaltung erfahren, dass das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung die Online-Zeitschrift „ZHW-Almanach“² herausgibt, in der sie publizieren kann. Möglich wäre aber auch eine Publikation oder Rezension in einem anderen einschlägigen Fachorgan. Für den anderen Baustein „Dokumentation eines hochschuldidaktischen Projekts in der Fachcommunity“ gibt es im nächsten Semester das Angebot, einen Expertenworkshop zum Thema „scholarship of teaching and learning“ mit vorzubereiten und durchzuführen. Am Workshop werden ausgewiesene Expert/inn/en der Hochschullehre und Hochschulforschung / hochschuldidaktischen Forschung an Projekten zur Begleitforschung der Hochschullehre arbeiten. Die teilnehmenden Masterstudierenden werden die Arbeitsgruppen vorbereiten, moderieren und die Ergebnisse dokumentieren. Hier würde Studentin S. ebenfalls gern teilnehmen. Sie weiß aber noch nicht, ob sie die Termine wahrnehmen kann. Studentin S. notiert sich, dass sie zusätzlich für den Wahlbereich 2 nach hochschuldidaktischen oder fachdidaktischen Tagungen recherchieren will. Den Workshop des Wahlbereichs 2 und eventuell das Lehrangebot der Transferphase plant sie für das dritte Semester ein.

Sie liest im Studienführer nach, dass die Teilnehmenden in der **Transferphase** in der methodischen Form der „reflexiven Schreibwerkstatt“ arbeiten. Darunter kann sie sich noch nicht so viel vorstellen. Die reflexive Schreibwerkstatt verbindet laut Studienführer Elemente der kollegialen Beratung mit der Ausgestaltung des Lehrportfolios, welches eine Vorarbeit für die Masterarbeit darstellt. Studentin S. liest, dass sie sich den Zusammenhang zwischen ihrer Wissenschaftsorientierung und ihrer Lehrphilosophie erarbeiten wird und dieses zu ihrem disziplinären Hintergrund und der Ausgestaltung ihre Lehre in Bologna-konformen Studiengängen in Beziehung setzen soll. Sie soll ihre Wahrnehmung und ihre theoretischen Konzepte der Lernprozesse ihrer Studierenden beschreiben, eine methodisch-didaktische Dokumentation und ein eigenes Qualitätssicherungskonzept ihrer Lehre erstellen und innovative Ansätze, Konzepte und Lehr-/Lernszenarien entwickeln. Sie soll ihre formalen und infor-

2 Look-up: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/almanach/>

mellen Lehrqualifikationen dokumentieren und sich einen individuellen Zugang zu theoretischen Hintergründen erarbeiten. Die Transferphase mündet in einer Gliederung und einem ersten Entwurf der Masterarbeit. Studentin S. liest im Studienführer, dass in dieser Schreibphase mit Beratung bei den Studierenden eine theoretische Struktur ihrer Arbeit entstehen soll, die sich in wesentlichen in aufeinander bezogenen theoretischen Begriffen zeigt, auf die die unterschiedlichen Elemente der Arbeit Bezug nehmen. Die Arbeit in der Transferphase wird begleitet durch die Erarbeitung und Diskussion theoretischer Texte, die sich beispielsweise mit bildungstheoretischen oder fachkulturellen Hintergründen der Hochschullehre auseinander setzen.

Noch ist ihre Vorstellung in erster Linie auf die Inhalte ihrer Lehre bezogen. Ihr ist noch unklar, was die beschriebenen Elemente bedeuten. Dazu möchte sie die Tutorin beim nächsten Gesprächstermin befragen.

Entwicklungsfeedback zum Lehrportfolio

Im Studienführer stößt sie auf ein weiteres Element des studienbegleitenden Moduls „Lehrkompetenz“, das sie später absolvieren muss. Sie hat Anspruch auf zwei Entwicklungsfeedbacks von Lehrenden des Studiengangs zu ihrem Lehrportfolio. Als Vorbereitung für das Entwicklungsgespräch, für das sie einen Termin bei einer/m Modulleiter/innen nach ihrer Wahl vereinbaren kann, muss sie einen Entwurf ihres Lehrportfolios in einer so genannten „Ansicht“ auf der E-Portfolio-Plattform Mahara zusammen stellen. Dafür stehen ihr Leitfragen zur Bewertung eines Lehrportfolios zur Verfügung, an denen sie sich bei der Erstellung des Entwurfs orientieren kann. Nach dem Feedback-Gespräch hat sie die Aufgabe, das Gesprächsergebnis zu dokumentieren und eine kurze Reflexion dazu zu schreiben, wie sie die Anregungen zur weiteren Professionalisierung ihrer Lehre aufnehmen will. Diese Dokumentation soll sie zusätzlich zum zweiten Lehrportfolio-Entwurf beim zweiten Feedback-Gespräch besprechen. Die Ergebnisse der Feedback-Gespräche soll sie in ihr Lehrportfolio aufnehmen. Da sie aber gerade erst mit dem Schreiben des Lehrportfolios begonnen hat, plant sie zu diesem Element noch keinen Termin ein, sondern wartet die weitere Entwicklung ihrer Lehrportfolio-Arbeit ab.

3 Erkenntnisse aus der Übergangsphase

Mit der Akkreditierung als Masterstudiengang 2006 wurde der wissenschaftliche Anspruch, der an die Abschlussarbeit gestellt wird, mit der Form des Lehrportfolios verbunden. Die wissenschaftlich fundierte Anwendungsorientierung des hochschuldidaktischen Studiengangs sollte damit gewährleis-

tet werden. Zunächst fand das Praxisbegleitseminar mit der Erarbeitung des Lehrportfolios am Ende des Studiums in einem 6-tägigen Workshop statt. Die Praxis zeigte schnell, dass viele Studierende sowohl mit der besonderen Form des Lehrportfolios als auch mit der (sozial- und geistes-)wissenschaftlichen Fundierung Schwierigkeiten hatten, da sie aus allen Disziplinen kommen und zum Teil andere erkenntnistheoretische Hintergründe mitbringen. Mit dem Jahrgang 2009 und 2010 des Studiengangs wurde eine erste Umsetzung des studienbegleitenden Konzepts erprobt. Die Teilnehmenden erhielten schon im Rahmen der studieneinführenden Veranstaltung eine Einführung in das Konzept der studienbegleitenden Portfolio-Arbeit und in die technische Umsetzung in die Mahara-Software. Jede/r Teilnehmer/in legte ein eigenes Portfolio an und richtete sich eine (veränderbare) Struktur entsprechend der obigen Darstellung ein. Die Jahrgangsgruppe wurde in der Bildung von Peergruppen unterstützt. Die Peergruppen richteten sich eine Gruppe in Mahara ein und legten erste Meilensteine fest. Es folgten jeweils ein eintägiger Praxisbegleitseminar-Workshop am Ende des ersten, des zweiten und des dritten Semesters. Drei Praxisbegleittage verblieben am Ende des Studiums. Bei den Studierenden und Peergruppen, die mit diesem Konzept gut zurecht kamen, zeigte das Konzept den gewünschten Erfolg in der Lehrportfolio-Arbeit. Ungefähr einem Drittel der beiden Jahrgangsgruppen gelang es jedoch aus terminlichen Gründen nicht, alle studienbegleitenden Workshops zu besuchen und kontinuierlich ein Lehrportfolio zu führen. Von fünf Gruppen des Jahrgangs 2009 konnten drei Gruppen im Studienverlauf gut kooperieren, zwei weitere Gruppen kamen nicht zustande. Die Studierenden ohne Peergruppen hatten am Ende des Studiums große Schwierigkeiten, die Masterarbeit zu beginnen. Als Konsequenz aus dieser Erfahrung, dass den Studierenden die Portfolio-Arbeit völlig aus dem Blick geraten war, wurde dem zweiten Jahrgang 2010 ein/e Tutor/in zur Betreuung der Portfolio-Arbeit und der Peergruppen an die Seite gestellt. Die Arbeit im Jahrgang 2010 verlief durch die tutorielle Unterstützung wesentlich erfolgreicher. Ein guter Vergleich der Portfolio-Arbeit mit unterschiedlicher curricularer Umsetzung ergab sich durch die Mischung der „alten“ Jahrgänge (Jahrgang 2006 bis 2008 mit sechs Praxisbegleitseminar-Tagen am Ende des Studiums). Von zehn Teilnehmenden kamen vier Teilnehmende aus dem Jahrgang 2009. Diese Gruppe hatte in der Übergangsphase drei Praxisbegleitseminar-Tage studienbegleitend absolviert und mit der Lehrportfolio-Arbeit und Peergruppen-Arbeit studienbegleitend begonnen.

An den Portfolio-Entwürfen konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmenden der Übergangsphase wesentlich weiter in der Reflexionsarbeit ihres Portfolios waren, da sie ihre Lernfortschritte, Kompetenzentwicklungen und ihre Auseinandersetzungen mit theoretischen Hintergründen dokumentiert hatten. Dieser Stand war von den Teilnehmenden, die nach der alten Version studiert hatten, im Rahmen des einsemestrigen Praxisbegleitseminars nicht mehr nach-

zuholen. Diese Wahrnehmung bestätigten die Teilnehmenden auch selbst im Rahmen eines Abschlussfeedbacks am letzten Workshop-Tag. Die Arbeit in den Peergruppen wurde von den vier Teilnehmenden des Jahrgangs 2009 zunächst als ungewohnt und schwierig zu organisieren, im Rückblick aber als sehr wertvoll für die Entwicklung ihrer Lehrkompetenz eingeschätzt.

Als problematisch wurde bei der Erarbeitung des endgültigen curricularen Konzepts festgehalten, dass es für die Teilnehmenden schwierig war, die Termine der studienbegleitenden Workshop-Tage im ersten, zweiten und dritten Semester verlässlich wahrzunehmen. Ein weiteres Problem bestand darin, dass nicht alle Peergruppen über die ganze Studienzeit Fortbestand hatten. Für beide Probleme waren logistische Lösungen gefragt, die bei gleich bleibender Lehrkapazität eine Flexibilität der Nachfrage durch die Studierenden gewährleisten konnten.

Konzeptionelle Umsetzung und curriculare Integration der studienbegleitenden Lehrportfolio-Arbeit

Das studienbegleitende Modul „Lehrkompetenz“ hat zum Ziel, das im Studiengang erworbene Wissen sowie die in den einzelnen Modulen ausgebildeten Kompetenzen mit aktuellen Erfahrungen in der beruflichen Lehrtätigkeit zusammenzuführen. Neue Ansätze, Konzepte, Haltungen und Handlungsstrategien sollen in die eigene Lehre integriert und dieser Transfer in die Lehrpraxis reflektiert und theoretisch erweitert werden. Ein wesentliches Element ist dabei, die eigene Kompetenzentwicklung zu dokumentieren. Die Kompetenzentwicklung beinhaltet die ständige Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires und der eigenen Handlungsstrategien, die Reflexion des eigenen Tuns und der eigenen Rolle als Lehrende/r, die Klärung impliziter Annahmen über Lehren und Lernen und die Erweiterung der eigenen Annahmen durch wissenschaftlich fundierten Hintergrund. Das Erlernen von Formaten des professionellen Austausches mit Kolleg/innen und der Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs der Hochschuldidaktik sind weitere wichtige Bestandteile der Lehr-Professionalisierung.

Workshops bieten bei aller Teilnehmerzentrierung durch die Vorgabe von Themen und Terminen doch eher „lehr-“ und „input-“zentrierte Formate an. Die Lehrportfolio-Arbeit als „roter Faden“ hatte zwar von der Konzeptidee her die Aufgabe, die Reflexions- und Entwicklungsprozesse zu begleiten, lief für die Teilnehmenden vor Einführung des studienbegleitenden Moduls aber unverbunden neben dem Studium her und geriet ihnen deshalb aus dem Blick. Curricular war nun ein Konzept gefragt, welches das Workshop-Format um Formate erweitert, die den Studierenden zur Unterstützung ihrer individuellen Entwicklung als Hochschullehrende Orientierung durch Struktur geben, ohne Inhalte und Termine

vorzuschreiben. Stärker unterstützt werden sollten Selbststudienphasen und Peer-Gruppenarbeit in der Portfolio-Arbeit. Die unterschiedlichen „Bänder“ der Workshops, des Portfolio-Schreibens, des Selbststudiums und der Peergruppen-Arbeit sollten aber auch gut miteinander gekoppelt und immer wieder aufeinander bezogen werden. Beratungs- und Betreuungsformate und eher informelle Lern- und Studienformen waren gefragt, die diese individuellen Entwicklungsprozesse neben dem „Workshop-Band“ optimal unterstützen sollten. Hierfür wurden folgende neuen Formate entwickelt:

Curriculare Umsetzung

Das studienbegleitende Modul „Lehrkompetenz“ erhielt im Studienplan dadurch Gewicht, dass von den insgesamt 60 zu erwerbenden Leistungspunkte 12 Leistungspunkte aus den inhaltlichen Modulen heraus in das studienbegleitende Modul verlegt wurden. Die ehemaligen Praxisbegleitseminar-Tage wurden durch die vorgeschaltete studieneinführende Veranstaltung in die Portfolio- und Peergruppen-Arbeit erweitert. Die sechs Praxisbegleitseminar-Tage wurden in die drei Phasen „Einführung“, „Professionalisierung“ und „Transfer“ aufgeteilt. Die Studierenden belegen jeweils zwei Workshop-Tage pro Phase entsprechend ihrer Fortschritte und Interessen in ihrer Lehrportfolio-Arbeit. Die Phase „Professionalisierung“ besteht aus zwei Wahlbereichen, die die Partizipation der Studierenden an der Fachcommunity der Hochschuldidaktik fördern soll. 4 der 12 Leistungspunkte werden für die kontinuierliche Lehrportfolio-Arbeit vergeben. Überprüft wird der Fortschritt in den beiden Entwicklungs-Feedbackgesprächen, zu dem die Studierenden jeweils einen Entwurf ihres Lehrportfolios einreichen müssen.

Tutorielle Betreuung der Peergruppen-Arbeit

In der studieneinführenden Veranstaltung bilden die ca. 40 Studienanfänger/innen pro Jahr Peergruppen von drei bis fünf Teilnehmenden. Die Tutorin, die wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZHW ist, stellt sich und ihre Arbeit den Peergruppen vor. Sie wird den Peergruppen ein Monitoring ihrer Lehrportfolio-Arbeit anbieten. Das Monitoring ist nicht inhaltlich, sondern als Prozessbegleitung gestaltet. Sie bietet an, individuelle Termine mit den Peergruppen oder mit einzelnen Mitgliedern der Peergruppen zu vereinbaren. Dort können Fragen und Probleme mit der Lehrportfolio-Arbeit und mit der Peergruppe geklärt werden. Die Tutorin gibt den Gruppen ein Feedback darüber, wo sie im Entwicklungsprozess stehen, welche Aufgaben in ihrer Portfolio-Arbeit anstehen und wie der Austausch in der Gruppe inhaltlich gestaltet werden kann. Sie gibt gute Erfahrungen einzelner Peergruppen an die anderen Gruppen weiter und sorgt dafür, dass Mitglieder, die den Anschluss an ihre Peergruppe verlieren, sich neu orientieren können. Sie informiert auch die hauptamtlich Lehrenden im Studiengang darüber, wie die Peergruppen- und die Portfolio-

Arbeit läuft und wo es Probleme und ungelöste Fragen gibt, die curricular oder konzeptionell gelöst werden müssen.

Entwicklungs-Feedback zum Lehrportfolio

Die Studierenden haben Anspruch auf und auch die Verpflichtung zu zwei Feedback-Gesprächen zu Zwischenständen ihrer Lehrportfolios während des Studiums. Dazu stellen sie ein Lehrportfolio-Konzept zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl zusammen, reichen es bei einer der Modulleitungen ihrer Wahl ein und vereinbaren einen Termin für ein Entwicklungsgespräch. Im Entwicklungsgespräch erhalten sie Rückmeldung dazu, wie der Entwicklungsstand ihres Lehrportfolios ist und was die nächsten Entwicklungsschritte sein könnten. Im Anschluss an das Gespräch haben sie die Aufgabe, eine kurze Dokumentation des Gesprächs ins Lehrportfolio einzutragen und zu überlegen, wie sie die Beratung in ihre weitere Entwicklung aufnehmen wollen.

MoHE-Café

Als strukturiertes, aber inhaltlich nicht gefülltes Zeitfenster im Studiengang hat sich das so genannte „MoHE-Café“ bewährt. Im sechswöchigen Abstand wird ein Zeitfenster von zwei Stunden immer an einem anderen Wochentag angeboten, an dem feste Termine mit den hauptamtlich Lehrenden des Studiengangs vereinbart werden können. Die Studierenden können dieses Zeitfenster aber auch nutzen, um sich mit ihrer Peergruppe zu treffen oder sich mit der Tutorin zu treffen. Sie können ein Entwicklungsfeedback für ihr Lehrportfolio vereinbaren. Studierende, die besondere innovative Lehrangebote entwickelt haben, bieten hin und wieder eine kurze Einführung für andere Studierende im Studiengang an. Technische und organisatorische Fragen rund um den Studiengang können hier geklärt werden. In diesem Zeitfenster finden auch Alumni-/Alumnae-Treffen und Besprechungsrunden der Studierenden statt, die ihre Masterarbeit schreiben und sich gegenseitig Feedback dazu geben wollen.

ZHW-Almanach

Im Studiengang werden viele hochschuldidaktisch innovative Konzepte, Szenarien, Methoden oder Ähnliches in Leistungsnachweisen, Projekten oder in der Masterarbeit schriftlich ausgearbeitet. Bislang blieben diese Arbeiten unveröffentlicht. Mit dem ZHW-Almanach wurde eine Online-Zeitschrift ins Leben gerufen, in der diese Arbeiten als „best practices“ aufbereitet für andere Hochschullehrende zugänglich gemacht werden können. Das Redaktionsteam besteht aus Studierenden des Master of Higher Education, aus Alumnae und Alumni und aus hauptamtlich Lehrenden im Studiengang. Damit wurde ein Forum geschaffen, in dem gute Ergebnisse aus der Lehrportfolio-Arbeit auch publiziert werden können.

Problematik der Planung, Administration und Evaluation innovativer Betreuungs- und Beratungsformaten

Als problematisch haben sich bei der Umsetzung dieser innovativen Konzepte folgende Punkte herausgestellt: Die Berechnung der Lehr- und Betreuungsressourcen, beispielsweise die Beratungsgespräche und Entwicklungsfeedbacks im MoHE-Café, die sich zum Teil aus den Workshops herausverlagert haben, kann nicht angemessen auf einer Semesterwochenstunden-Basis abgerechnet werden, da die Beratungsangebote flexibel vereinbart werden und es schwierig ist, im Voraus dafür einen Betreuungsschlüssel festzulegen. Als weiteres Problem hat sich herausgestellt, dass die begleitende Lehr- und Studienevaluation, die für den Studiengang auf der Basis eines Qualitätsmanagementkonzepts entwickelt wurde und zunächst auf übliche Instrumente wie BEVACOMP oder HILVE, ergänzt durch studiengangbezogene Items, zurückgegriffen hat, zu veranstaltungszentriert ist. Es existieren bislang keine standardisierten Fragesets, die die Prozesse in der studienbegleitenden Lehrportfolio-Arbeit, in der Peergruppen-Arbeit oder in der tutoriellen Betreuung abbilden können. Die Frage der kompetenzorientierten statt veranstaltungszentrierten Lehr- und Studienevaluation mit didaktisch gestalteten Selbststudien-Anteilen und Betreuungsangeboten wurde als Entwicklungsprojekt im ZHW aufgenommen. Das logistische Problem, maximale Flexibilität in den Wahlmöglichkeiten für die Studierenden zu gewährleisten und gleichzeitig ein verlässliches Lehr- und Betreuungsangebot mit einem Jahr Planungsvorlauf anzubieten, bleibt bestehen. Hier wäre es wünschenswert, dass sich die Lehrorganisation mehr an Betreuungsschlüsseln als an Semesterwochenstunden orientieren könnte.

Frage der Wissenschaftlichkeit

Die Frage der wissenschaftlichen Fundierung der studienbegleitenden Arbeiten und vor allem der Masterarbeit stellt sich insofern, als dass das Lehrportfolio eher als „personenzentrierte“ oder „berufsorientierte“ Textsorte zu verstehen ist, während die Masterarbeit „wissenschaftsorientierte“ Textanteile beinhalten muss. Hier steht als nächster Arbeitsschritt im Studiengang eine Entwicklung entsprechender Anforderungskriterien für die Studierenden und die Gutachter/innen an. Aus den bislang erstellten Masterarbeiten kristallisieren sich zwei Formen heraus, eine additive und eine integrative Form. In der additiven Form wird in einem ersten Teil der Masterarbeit eine Forschungsfrage theoretisch aufgearbeitet. Der zweite Teil der Masterarbeit besteht aus dem Lehrportfolio als individuelle Kompetenzdarstellung, das immer wieder Bezüge zum ersten theoretischen Teil herstellt. Die integrative Form entspricht eher einem Entwicklungsportfolio. Hier wird die eigene Entwicklung zur professionellen Hochschullehre nachgezeichnet. Theoretische Bezüge zeigen auf, wie die Ersteller/innen die Theorie in der eigenen Entwicklung zur Optimierung ihrer Praxis genutzt haben.

4 Theoretische Fundierung der Lehrkompetenz Hochschullehrender

Über die Notwendigkeit, dass die Hochschullehre in Deutschland einer Professionalisierung bedarf, wird heute kaum noch diskutiert. Während vor Einführung des Bologna-Studiensystems die Professionalisierung der Hochschullehre noch heftigen Widerstand hervorgerufen hat (vgl. z.B. Mittelstraß, 1996), so hat sich mit den sich verstärkenden Problemen mit Einführung des konsekutiven Studiensystems in den Studiengängen die Einsicht etabliert, dass professionelle Hochschullehre der Weiterbildung bedarf. Spätestens seit den Studierendenprotesten im Jahr 2009 ist auch in der Öffentlichkeit bekannt, dass die Problemfelder in den Bachelor- und Masterstudiengängen erheblich sind.³ Sowohl der Wissenschaftsrat als auch die Kultusministerkonferenz haben zur hochschuldidaktischen Weiterbildung Stellung genommen⁴. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung hat die Forschung zu den Problemfeldern in Studium und Lehre im Rahmen des Programms „Empirische Bildungsforschung“ gefördert.⁵ Aktuell wird die Professionalisierung der Hochschullehre durch die Vergabe der Mittel des Qualitätspakts in den nächsten fünf Jahren erheblich ausgebaut werden.⁶

Die ersten Ergebnisse der drittmittelgeförderten Forschungsprojekte, die sich mit Modellen der Lehrkompetenz auseinander setzen, werden aktuell veröffentlicht (vgl. Egger & Merkt, 2012). Damit kann auf theoretisch und empirisch fundiertes Wissen darüber zurückgegriffen werden, was unter Lehrkompetenz zu verstehen ist und wie sie sich entwickelt. Die ersten Ergebnisse des BMBF-geförderten Projekts ProfiLe konkretisieren den Professionalisierungsbedarf.

Reflexion und theoretische Fundierung sind wesentliche Elemente der Professionalisierung

Das Projekt ProfiLe untersucht Bedingungen, Strategien und Probleme der Professionalisierung von Hochschullehrenden. Ziel des Projekts ist die empirisch fundierte Modellierung der Entwicklung von Lehrkompetenz in formellen und informellen Lernprozessen sowie die wissenschaftliche Fundierung von Verfahren der Qualitätssteuerung für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In den drei Teilprojekten an den Standorten Hamburg, Dortmund und

3 Zu einer ausführlichen Analyse der Problemfelder in Bologna-Studenstrukturen vgl. auch Bargel et al. (2009).

4 (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005, S. 8; Wissenschaftsrat, 2008, S. 69)

5 Forschungsförderung zur Hochschullehre – Lookup: <http://www.bmbf.de/press/2346.php> (Stand: 28.08.2011)

6 Qualitätspakt Lehre – Lookup: <http://www.bmbf.de/de/15375.php> (Stand: 28.08.2011)

Freiburg wurden unterschiedliche methodische Zugänge zur Modellierung der Lehrkompetenzentwicklung gewählt, die in ihren Ergebnissen verschränkt werden. Im Hamburger Teilprojekt wurde in einer Längsschnittstudie die Entwicklung von acht Teilnehmenden im Masterstudiengang untersucht. Herangezogen wurden narrative Interviews, zu Beginn des Studiums und nach einem Jahr, ergänzt durch Videoaufnahmen von Micro Teachings und durch Dokumentationen aus den Lehrportfolios der Teilnehmenden. In einer iterativen Verschränkung der empirischen Erhebung mit theoretischen Befunden wurde ein Rahmenmodell für Lehrkompetenz entwickelt, das unterschiedliche Kompetenzansätze und Modelle des deutschsprachigen und internationalen Diskurses zur Modellierung von Lehrkompetenz integriert (zur Darstellung und theoretischen Begründung des Rahmenmodells vgl. Trautwein, Merkt, in Vorbereitung). Während in neueren Lehrkompetenzmodellen für Lehrkräfte der Stellenwert von Lehr-/Lernüberzeugungen für die Entwicklung professioneller Lehrkompetenz diskutiert wird, findet der Zusammenhang zwischen Lehr-/Lernüberzeugungen, pädagogischen Handlungsstrategien und Kontextwissen im hochschuldidaktischen Diskurs bislang kaum Berücksichtigung. Die professionelle Entwicklung der genannten drei Ebenen als Bestandteil der Professionalisierung erhält entscheidende Impulse durch Settings, in denen die Fremdwahrnehmung, die Reflexion und die theoretische Fundierung des eigenen Handelns und der eigenen Überzeugungen integriert sind. Diese professionelle Entwicklung kann also durch entsprechende Settings in der hochschuldidaktischen Weiterbildung unterstützt werden. Da jedoch die akademische Lehrkompetenz im deutschsprachigen Raum auf normativer Basis modelliert wurde, bei der Lehr-/Lernüberzeugungen weitgehend unberücksichtigt blieben, finden bislang entsprechende hochschuldidaktische Settings auch nur selten Berücksichtigung in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten (vgl. auch Trautwein, Merkt, im Druck). Das Konzept des studienbegleitenden Moduls im Hamburger Studiengang „Master of Higher Education“ ist ein Ansatz, ein solches Setting mit systematisch integrierten Feedback- und Reflexionsanteilen umzusetzen.

Das Freiburger Teilprojekt *ProfiLe* erweitert diese Erkenntnis um den Aspekt des Umgangs mit Dilemmata in der Hochschullehre. Elisabeth Wegner und Matthias Nückles definieren dilemmatische Situationen als schlecht strukturierte Probleme in der Hochschullehre. Als Untersuchungsergebnis von Interviews mit akademisch Lehrenden, die vor dilemmatische Situationen gestellt werden, arbeiten sie heraus, dass Handlungsdilemmata als konstitutives Element des Lehrens von unterschiedlich kompetenten Lehrenden unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Überzeugungen über die Anforderungsstruktur des Lehrens basieren auf epistemologischen Überzeugungen und funktionieren wie eine „Linse“ auf die Interpretation der Problemsituation. Sie leiten die Handlungsstrategien in Dilemmata. Die Fähigkeit zum kritischen Denken und

zur Reflexion sind neben dem pädagogischen und fachdidaktischen Wissen für didaktisches Entscheiden in der Hochschullehre eine wichtige Voraussetzung. Sie sind darüber hinaus wesentlich für die Weiterentwicklung der epistemologischen Überzeugungen und der Überzeugungen über die Anforderungsstruktur in der Handlungssituation. In ihrem Fazit ziehen Wegner und Nückles aus diesen Erkenntnissen die Konsequenz für die Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildungen, dass Hochschullehrende als „Manager/innen“ widersprüchlicher Anforderungen in der Hochschullehre berücksichtigt werden müssten.

Im BMBF-Teilprojekt ProfiLe Dortmund wurden Kompetenzbiografien und Selbstbeobachtungen von akademisch Lehrenden in Interviews erhoben und auf dieser Grundlage eine diversifizierende Modellierung als Grundlage für eine empirisch fundierte Typenbildung vorgenommen. Grundlage ist ein sozialkulturelles Kompetenzkonstrukt, das Kompetenzentwicklung und Professionsentwicklung integriert. In einem methodentriangulierenden Vorgehen wurden hochschuldidaktische Konzepte, Abschlussarbeiten von Teilnehmenden hochschuldidaktischer Weiterbildungen und biografische, insbesondere auch „critical incidents“ aus den Interviews ausgewertet und in der Auswertung verschränkt. In der Datenauswertung wurden in unterschiedlichen Stärken, Ausprägungen und sehr differenten berufsbiografischen Verläufen fünf Phasen der Kompetenzentwicklung herauskristallisiert, die Konzeptmotivation, die Konzeptbildung, die Konzeptbestätigung mit dem Konzeptübertrag sowie die Konzeptentwicklung. In der Typenbildung der Lehrkompetenz-Konzepte wurden die Typen „charismatische Fachwissenschaftler/-in“, „akademische Professionals“, „reflexive Akademiker/-in“ und „habitualisierte Lerncoaches“ gefunden. Beide Typisierungsansätze wurden miteinander verschränkt und werden im Fazit auf ihre Konsequenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung differenziert. Aus den Ergebnissen lassen sich Hinweise auf hochschuldidaktische „Bildungsfenster“ im Berufsverlauf von Hochschullehrenden ableiten. Die „Bildungsfenster“ hängen mit unterschiedlichen Anforderungen an die didaktische Gestaltung und das Management von Hochschullehre und Studium auf unterschiedlichen beruflichen Karrierestufen zusammen. Des Weiteren könnten die Typisierungsansätze auch für die Selbsteinschätzung von Hochschullehrenden in ihrer Professionalisierung und darauf aufbauend, als Grundlage für die Planung hochschuldidaktischer Weiterbildung genutzt werden.

5 Überlegungen zur Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik in Deutschland

Aus den Darstellungen der Projektergebnisse zur Lehrkompetenz lässt sich unschwer erkennen, dass die Professionalisierung der Hochschullehre eine Aufgabe ist, die auf der Hand liegt. Während darüber weitgehend Konsens

besteht, ist bislang noch völlig unklar, wie diese Professionalisierung systematisch und institutionell verankert umgesetzt werden soll. Ein Blick in die Nachbarländer in der europäischen Union zeigt eine Bandbreite zwischen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf der Basis des persönlichen Engagements (z.B. Schweiz, Österreich, weitgehend in Deutschland, Belgien, Frankreich) über eine Verpflichtung zur Weiterbildung zu Beginn der Lehrendentätigkeit (z.B. Niederlande, Dänemark) oder die verpflichtende Teilnahme an zwei Weiterbildungen im Jahr (z.B. Großbritannien) bis hin zur Verpflichtung, an einem hochschuldidaktischen Masterprogramm teilzunehmen (einzelne Hochschulen, z.B. in London). Hier tut sich eine Lücke auf zwischen den hohen, bildungspolitisch geschürten Erwartungen an die Lehrkompetenz, bzw. an die Professionalisierung, und den von institutioneller Seite der Hochschulen dafür zugestandenen Ressourcen oder der entsprechenden Relevanz und Anerkennung im Beruf. So fehlt es an institutionellen Anreizen, beispielsweise in Form von Freiräumen für Weiterbildung oder für innovative Lehrentwicklung im Rahmen der dienstlichen Arbeitszeit. Lehrqualität hat kaum Relevanz in Berufungsverfahren oder in der Anerkennung für Karrierepfade. Bei einer flächendeckenden, weil verpflichtenden Weiterbildung akademisch Lehrender wäre das Angebotsvolumen und die angemessenen Vielfalt und Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote bei weitem nicht ausreichend.

Wie die Professionalisierung der Lehrkompetenz mit der Professionalisierung der Hochschuldidaktik zusammen hängt, ist eine bislang kaum diskutierte Frage und wäre aus der Forschungsperspektive noch zu bearbeiten. Die Hochschuldidaktik wird immer wieder auf Service und Weiterbildung reduziert, obwohl sie immer wieder mit Forschungstätigkeiten in Forschungsförderlinien und geförderten Forschungsschwerpunkten vertreten war und wissenschaftliche Ergebnisse erarbeitet und publiziert hat. Gerade weil Hochschullehrende aufgrund ihres Wissenschaftsverständnisses in hochschuldidaktischen Weiterbildungen selbstverständlich nach der Evidenzbasierung der dort durchgeführten Methoden und Settings fragen, müssen hochschuldidaktische Einrichtungen auf theoretische und empirische Befunde zurückgreifen können. Ihnen sollte zugestanden werden, dass sie als Teilbereiche eines Wissenschaftssystems wissenschaftliches Arbeiten und Forschen in begrenztem Umfang zur Weiterentwicklung ihrer Praxis selbst betreiben. Begrenzungen finden zum Beispiel schon über den Stellenzuschnitt statt (Verwaltungsstellen statt wissenschaftliche Mitarbeiter-Stellen, fehlende Anbindung an Professuren). Die Betreuung hochschuldidaktischer Dissertationen ist oft nur über den Umweg über andere Disziplinen mit entsprechenden Verwerfungen in den Anforderungen möglich.

Auch ist noch weitgehend ungeklärt, wie der Professionalisierungsbegriff zu definieren ist für diejenigen, die die hochschuldidaktische Weiterbildung durchführen. Reicht es, wenn Hochschuldidaktiker/innen in der Erwachsenenbildung, wissenschaftlichen Weiterbildung oder in anderen pädagogischen oder psy-

chologischen Feldern ausgebildet sind? Oder bedarf es einer eigenen Konzipierung der Professionalisierung der Hochschuldidaktik, die eigene berufliche Qualitätsstandards entwickelt, deren Einhaltung in professioneller Form gewährleistet wird? Welche Rolle soll die Hochschuldidaktik strukturell in der Universität spielen? Ist sie als eigener wissenschaftlicher Gegenstandsbereich oder gar als eigenes Wissenschaftsgebiet zu verstehen und entsprechend auszustatten oder ist sie ein Service- und Dienstleistungsangebot ohne eigene wissenschaftliche Strukturen? Reicht es, wenn Hintergrunddisziplinen wie die Pädagogik, die Psychologie, die Soziologie oder andere sich der wissenschaftlichen Fundierung der Hochschuldidaktik in Teilbereichen annehmen und für die (Semi-)Profession Hochschuldidaktik, vergleichbar der (Semi-) oder gar De-Professionalisierung des Sozialwesens (vgl. Schütze, 1996, S. 195) wissenschaftlich fundiert definieren, wie professionelle hochschuldidaktische Routine aussehen muss? Hier tut sich eine vergleichbare Diskussion auf, wie sie für die pädagogische Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung oder der Erwachsenen- und Weiterbildung schon weit fortgeschritten ist. Angesprochen ist hier auch die Diskussion darum, wie sich die Hochschuldidaktik, über das Bildungssystem als Teilsystem der Hochschulen hinaus, zukünftig im System der Wissenschaft positionieren wird. Davon wird abhängen, ob den Hochschuldidaktiker/innen auch die professionelle Legitimation zur hochschuldidaktischen Deutung und Gestaltung von Phänomenen in Studium und Lehre und der entsprechenden Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung zugesprochen wird, wie er Anfang der 1970er Jahre mit den Gründungen hochschuldidaktischer Zentren begonnen wurde, oder ob die Hochschuldidaktik in Service- und Dienstleistungseinrichtungen verbleibt und vorgegebene Programme und Routinen ausführt.

Relevant werden diese Fragen in der hochschuldidaktischen Praxis beispielsweise, wenn der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre der Hochschuldidaktik die Forschungshoheit explizit abspricht (Wissenschaftsrat, 2008, S. 69) oder wenn hochschuldidaktischen Netzwerken in Projektform in den Gründungsstatuten Forschung untersagt wird⁷ oder wenn beispielsweise in der Akkreditierung und Reakkreditierung des „Master of Higher Education“ die Notwendigkeit des wissenschaftlichen Anspruchs des Studiengangs hinterfragt wird oder angezweifelt wird, ob ein hochschuldidaktischer Masterabschluss wirklich sinnvoll sei.⁸ Dem

7 Mit Rücksicht auf die Reputation der Netzwerke werden hier keine Beispiele genannt. Sie sind in der hochschuldidaktischen Community (dghd) durchaus bekannt.

8 In der Reakkreditierung des „Master of Higher Education“ wurde die Universität Hamburg trotz einer positiven Empfehlung der Begutachtungsgruppe um eine Stellungnahme dazu gebeten, warum der Studiengang als Masterstudiengang angeboten werden solle und ob ein Zertifikatsangebot zur hochschuldidaktischen Weiterbildung nicht ausreiche. Indirekt wird damit die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Abschlusses in Frage gestellt.

steht gegenüber, dass Wissenschaftler/innen als Hochschullehrende in hochschuldidaktischen Workshops und Projekten selbstverständlich eine wissenschaftliche Fundierung oder professionelle Betreuung in Coaching- und Beratungsangeboten erwarten.

Was haben die Überlegungen zur Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik mit Lehrportfolios zu tun? Aus soziologischer Sicht setzt sich Kompetenz immer aus dem Zusammenwirken von „Befähigung, Bereitschaft und Befugnis“ zusammen, wobei die Befugnis darauf verweist, dass der Kompetenzbegriff auch das Zugeständnis der Befugnis oder Berechtigung von Anderen beinhaltet (vgl. Kurtz & Pfadenhauer, 2010). Sowohl professionelle Lehrkompetenz als auch ein professionelles Angebot an hochschuldidaktischer Weiterbildung zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz werden erwartet (gefordert), aber wie man sie als Hochschullehrende/r oder gar als Hochschuldidaktiker/in erwirbt und wann man kompetent ist, wird nicht verhandelt, ist nicht vereinbart und auch nicht geregelt.

6 Ein Plädoyer für die Professionalisierung der Hochschullehre und Hochschuldidaktik durch Reflexion und wissenschaftliche Fundierung

Der vorgelegte Artikel beschreibt die Erfahrungen mit der Einbettung der E-Lehrportfolio-Arbeit in das Curriculum und in die Studienpraxis des hochschuldidaktischen „Master of Higher Education“. Die Erfahrungen zeigen, dass eine wesentliche Herausforderung an die Studienanbieter und hauptamtlich Lehrenden darin besteht, die Balance zu halten zwischen den vorgegebenen, lehrorientierten Strukturen an den Hochschulen und der Selbstbestimmung der Studierenden, wie sie beispielsweise in den Wahlmöglichkeiten und Selbststudien-Elementen im Studiengang angelegt sind. Die anschließende Diskussion theoretischer und empirischer Befunde zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung unterstreicht die Notwendigkeit einer professionellen Weiterbildung für akademisch Lehrende, die auf Reflexion des eigenen Tuns in der akademischen Lehre und einer wissenschaftlichen Herangehensweise an die Begründung und Weiterentwicklung des eigenen Tuns zielt. Diese Argumentation für die Reflexion und Verwissenschaftlichung des akademischen Lehrhandelns folgt aus den Befunden zur Lehrkompetenzentwicklung. Aus den Befunden geht hervor, dass der Zusammenhang von Lehr-/Lernüberzeugungen und Lehrhandeln relevanter ist als bislang angenommen. Lehr-/Lernüberzeugungen wirken wie eine „Linse“ auf die Interpretation von Handlungssituationen und beeinflussen entscheidend, welche Handlungsstrategien gewählt werden. Da Lehrhandeln in komplexen Situationen stattfindet, die durch schlecht definierbare Probleme und hohen widersprüchliche Erwartungen hinsichtlich der Lösung dieser Probleme

gekennzeichnet sind, kann nur ein professioneller Umgang der Selbstreflexion und der wissenschaftlichen Fundierung zu professionellem Handeln und Entscheiden führen. Zudem haben die Erhebungen im Teilprojekt ProfiLe Dortmund gezeigt, dass die Anforderungen an akademisch Lehrende im Verlauf der Berufsbiografie und -karriere komplexer werden. Es gibt „Zeitfenster“, die unterschiedliche Anforderungsstrukturen in der Berufsbiografie markieren. Die didaktische Gestaltung betrifft am Anfang nur die eigene Lehre, später die Gestaltung ganzer Module für große Zahlen von Studierenden und eventuell irgendwann die curriculare und strukturelle Gestaltung von Studiengängen.

Die Frage nach der Professionalisierung lenkt den Blick auf die soziologische Perspektive, bei der Betrachtung der Kompetenzentwicklung, die zusätzlich zur individuellen Perspektive der „Befähigung“ und „Bereitschaft“ auch den Part der „Befugnis“ einbezieht, der aus der institutionellen Perspektive zu verantworten ist. Die Frage wurde aufgeworfen, wie die „Befugnis“ akademisch zu lehren, bzw. die Herstellung dieser Befugnis im Verhältnis zu den Erwartungen steht, die an die Lehrqualität gestellt werden und wie sich dazu die Anforderungen verhalten, die sich an das Lehrhandeln ergeben? Dieses Verhältnis scheint im Ungleichgewicht zueinander zu sein. Daraus ergeben sich Probleme in der Hochschullehre, die auf die Hochschuldidaktik ausstrahlen. Das Plädoyer dieses Beitrags lautet, die aufgeworfenen Fragen und Probleme wissenschaftlich fundiert anzugehen. Dafür bedarf es der Unterstützung der Hochschulpolitik und der Institutionen, in denen diese Fragen und Probleme auftreten.

Literatur

- Auferkorte-Michaelis, N. & Szczyrba, B. (2006). Das Lehrportfolio als Reflektionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In: Wildt, J. et al. (Hrsg.). *Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. Bertelsmann: Bielefeld.
- Van den Berk, I. et al. (2011). *Studienführer „Master of Higher Education“*, ZHW. Unveröffentlichtes Dokument.
- Egger, R. & Merkt, M. (Hrsg.) (2012). *Lernwelt ‚Universität‘. Akademische Lehrkompetenz im Diskurs*. VS Verlag: Wiesbaden.
- Häcker, T. (2005). *Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung*. Bwp Nr. 8 (2005) http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (21.04.2012)
- Kultusministerkonferenz (2005). *Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005*, S. 8. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf (21.04.2012)
- Kurtz, T.; Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2010). *Soziologie der Kompetenz*. VS-Verlag: Wiesbaden.

- Merkt, M. (2010). Das studienbegleitende eLehrportfolio im „Master of Higher Education“ – eine Fallstudie. In: *MedienPädagogik*. Themenheft Nr. 18. URL: www.medienpaed.com/18/merkt1001.pdf (21.04.2012)
- Mittelstraß, J. (1996). Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: Brinck, G.; Schirlbauer, A. (Hrsg.). *Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik* (S. 59-76). WUV: Wien.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp: Frankfurt.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Drs. 8639-08. Berlin. S. 69 URL: http://www.exzellente-lehre.de/pdf/empfehlungen_zur_qualitaetsverbesserung_von_lehre_und_studium_2008.pdf (21.04.2012)